

# スコープス裁判とその後をめぐる熟議的考察

鵜 海 未祐子

## 1. 本論の目的と方法

本論の目的は、公立学校教育における「進化論あるいは／ならびに創造論の教授の是非」をめぐる争われてきた、スコープス裁判（*Scopes v. State* [1927] 154 Tenn. 105, 289 S.W. 368）に始まる歴史的な一連の教育裁判に注目して、「教育政策決定における宗教言説の非排除性」および「教育政策の民主的決定の正統性とその条件」について考察を加えることにある。その際には、アメリカの政治・教育哲学者で、ジョン・デューイ（John Dewey）の関連所論を発展的に継承するエイミー・ガットマン（Amy Gutmann）の熟議民主主義（deliberative democracy）論をおもに参照する形で、倫理的な政策分析アプローチがとられる。

## 2. 本論の位置づけ

本論の学問的・社会的背景は、次のようになる。教育政策を輪郭づけてきたリベラリズムに対する代表的な理解・批判の1つは、「厳格な政教分離原則の徹底」に当てられてきた。いわゆる「教育政策決定における宗教に係る言説排除」あるいは「排除可能性（世俗性）そのものへの疑念」に由来する批判である（Strike, 2007; Schrag, 2001）。教育政策をめぐる「創造説と進化論」の熾烈な歴史的対立も、創造説支持側によって投げかけられた、「宗教と反・無宗教」間の差別的待遇批判に根づくものであった。あるいは、彼らにとって「進化論」の教授もまた、特定宗派の信仰内容と対立的である点で、もう1つの「信仰」伝達であり、いずれにせよ「教育政策の宗教的中立性」に抵触するという異議申し立てがなされてきた（Yudof et al, 2002）。

しかし、実際にリベラリズムと共鳴する熟議民主主義（Gutmann, 1983）が示唆するのは、「教育政策決定における宗教言説の非排除」を前提にする民主的正統性の所在である<sup>(1)</sup>。それにも関わらず、ガットマン自身、創造説教授に関しては、その「非抑圧」性を批判し「教授内容の世俗性」を支持、強調するに留める節がある（ガットマン, 2004; Gutmann, 1985）。当該事例に関して、民主的正統性の条件は何であり、またそれが、いかなる形で教育政策決定における宗教言説の受容を可能とするのか、彼女は十分に立ち入った熟議的考察をしていない。しかし、その解明こそ、宗教的中立性に基づく世俗性批判の克服につながり、民主的正統性の水準を高められるため、本論で取り組む次第である。それは、宗教性と世俗性の明白な境界線がゆらぎ、宗教的要素を帯びた公共的意見・要求・

問題が噴出する現代状況の中で、教育政策と「信教の自由」との慎重な関係を再考するに不可欠な視点の提供と言える。

### 3. 熟議民主主義と熟議的考察

ガットマンによる熟議民主主義は、オルタナティブな民主主義の選択肢として提起される統治形態の1つである。そこでは、広範な市民や公職者が、より公正な協働関係を形成・再形成すべく、いっそう能動的に政策論争を活性化させるべきとの考えが控えている。人びとは、教育政策をめぐる互いの（宗教的・無・反宗教的）意見や主張の理由づけを「相互」（reciprocity）に正当化しあうことにより、政策決定の民主的正統性を高めていくのが望ましいとされる。

何のためにかと言えば、まずもって素朴な「多数支配による少数抑圧・差別」の克服のためである。従来支配的な民主主義の統治形態（プロセス重視型、集計民主主義など）では、自己利益の追求・実現を最大化する多数派や諸集団が、「数の力」により民主的決定を合理化しやすい。そのため、「社会的少数者」が恒常的かつ不当に抑圧・差別される不正義の問題が発生する傾向にある。しかし熟議民主主義では、「理由の力<sup>(2)</sup>」が民主的決定の正統性の根拠となるので、「数の力」によって周縁化されてきた諸個人の尊厳の実質的な回復・保障が可能となる（Gutmann and Thompson, 1996; 2004）。

本論が注目する教育裁判の背景にも、地域の多数派を構成する創造論支持者や、議会多数派や、公選制に基づく教育委員多数派が主導する形で、教育政策の「数の力」による民主的決定が存在した。そこで周縁化されたのは、後述するように、何よりも「こども」である。「こども」は、意志決定過程の不在者であり、「おとなたち」による慎重な配慮が欠ければ、不当な政策に拘束されうる「社会的弱者」になりやすい。

このように、熟議民主主義とは、いわば教育政策に関する「理由の検討<sup>(3)</sup>」を中心とする民主的統治の一形態と言える（Gutmann and Thompson, 2004）。そのため、民主的統治の特徴として、社会統治のみならず自己統治—デューイ流で言うところの「生き方としての民主主義」—の地平も含めるものとなる。例えば、熟議民主主義の中核的原理である「相互性」は、「与えられるべき理由の種類」を示唆するため、とりもなおさず議論に与する「諸個人の資質」と「制度の質」として反映されることになる（Gutmann and Thompson, 1996）。そして熟議民主主義論は、不正義の発生を防ぐために「相互性」を具体化した「非抑圧」（nonrepression）・「非差別」（nondiscrimination）などの2原理を、認識的・制度的条件として設定する。本論が焦点を当てるのは、とくに認識的条件としての諸原理の在り様である。だから熟議的考察とは、諸原理に照らした教育事例の民主的な認識・解釈の1つを意味し、本論はそれを「民主政治への哲学的制約ではなく、民主的熟議への暫定的な貢献」材料（Gutmann & Thompson, 2003: 50）と位置付ける次第である。

#### 4. スコープス裁判とその後

「創造 vs 進化」論争をめぐる教育裁判は、周知の通りスコープス裁判（*Scopes v. State*, 154 Tenn105 [1927]）に始まる。同裁判では、公立学校がヒトの起源に関する進化論の教授を禁止する、テネシー州のバトラー法（1925-1967）に違反した罪で、高校の生物学教員であるジョン・トーマス・スコープス（John Thomas Scopes）に有罪判決が下された。以後、被告の支援団体であるアメリカ公民権連合は、一連の進化論裁判を主導する役割を担うに至った<sup>(4)</sup>。

確かに 1920s' 当時、同様の「反進化論州法」は、他 4 州でも議会多数派によって民主的立法として可決されていた。こうした動向に関して、ジョン・ジューイ（John Dewey）は、「科学を規制する立法活動のような現象は、思想の自由に対する信仰が依然として皮相であることを示している」（デューイ、2010、55）と述べ、不寛容が際立つ民主主義の未成熟性をそこに捉えて批判的であった<sup>(5)</sup>。しかし、その後約 30 年に渡り、「中等教育の生物の教科書から進化論関係の記述は消えていくし、打撃を受けたのはむしろ科学教育のほうだった」（鶴浦、1998、18）。

こうした形勢が逆転した教育判例上の転機として、次にエパーソン裁判（*Epperson v. Arkansas*, 393 U.S. 97 [1968]）を挙げることができる。同裁判では、アーカンソー州の公立学校教師であるスーザン・エパーソン（Susan Epperson）が、学区採用の教科書における進化論の記載に対応する形で、「反進化論州法」の無効を訴え、連邦最高裁が、同法を「国家と宗教の分離」を規定したアメリカ合衆国修正 1 条項違反との判断を示すに至った。これにより、すべての反進化論州法の廃止が決定し、公立学校における進化論教育は法的地位を得たのだった。

ところが、1970 年代後半以降、公立学校における「創造説 vs. 進化論」教授は、聖書の用語を回避しながらも内容を反映する「創造科学」の誕生により、新たな装いをもって再浮上する。今度は、「創造科学と進化論」の対等教授を義務づける「授業時間均等化法」が諸州で可決されたのである。だが、その違法性をめぐり争われたエドワーズ裁判（*Edwards v. Aguillard*, 482 U.S. 578 [1987]）において、「創造科学」の非科学性が科学界・宗教界など多方面から指摘された上、法の目的・効果・促進の観点から「国家と教会の分離」を厳格に検討するレモン・テストの適用を経て、修正 1 条項違反との判断が（7 対 2 で）示された。しかしこの際、同裁判の反対意見が示した「進化論の科学性」の「完全性」への疑念は、以降の進化論支持側の立論において、「宗教同定による教授内容からの排除」から、「科学性の相対的強度を備える教授内容の選定」への視点の移動をもたらすに至った（Liebell, 2012）。

最近では、進化論の相対的科学性を前提に、「学問の自由」の観点から定められた、「創造科学」の亜種である ID（インテリジェント・デザイン）理論との均等教育規定をめぐり、その違法性を判示した、連邦地区裁判所によるドーバー裁判（*Kitzmiller v. Dover Area School District*, 400F. Supp. 2d707, M.D. Pa. [2005]）が記憶に新しい。この裁判で注目されるのは、ジョーンズ主席判事が適用した、相互的な視点を考慮に入れる「理にかなった観察者」による「宗教の是認」テストである。科学性の相対的弱さと宗教的要素を残す ID の是認は、原理主義的キリスト教徒を優遇する一方、他

の信仰を共有する人々を周縁化する点で、相互性に抵触するとの判断が示されたのだった（Burt 2008）。

ここには、進化論支持側による「科学の相対的成熟度」への関心の集中から抜け落ちていた熟議的論理—相互性—が採用されている。それは、「科学の定義づけ」という迷宮入り必至の作業を進めなくても、教育政策の民主的正統性の観点から、「創造説教授」を否認できる可能性を示唆するものである。この点に取り組むのが、ガットマンの議論である。

## 5. ガットマンによる熟議的考察

ガットマンの関連所論の独自性は、教育政策決定の民主的正統性—「非抑圧」・「非差別」に依拠する「理に適った（reasonable）道徳的不一致の調整<sup>(6)</sup>」—を重要視するため、「教授内容の世俗性」の観点から、「創造説」教授批判を展開する点にある。「非抑圧」とは、「異なる見解や価値観を熟慮する自由」の保障を意味し、「国家や国家内のいずれの集団も、良い生活や良い社会に関する対立する概念の合理的な熟慮を制限するために教育を利用してはならないということである」（ガットマン、2004、52）。創造説の教授が批判されるのは、創造説が特定宗派の排他的な信仰を基盤とするため、その教授の意味するところ、科学という名の下で、間接的に特定信仰を押しつけることになり、「非抑圧」に抵触するからである（同上）。

「非差別」とは、宗教的・民族的・人種の・経済的属性を理由に子どもたちが、「非抑圧」に依拠する民主教育の平等な機会を奪われないということである（同上）。関連して、熟議民主主義上の「非差別」もある。それは、市民がいかなる属性を持とうとも、民主的決定の場から排除されないことを意味する（Gutmann, 1983）。ゆえに、創造説の教授は「非差別」の原理には抵触していないことがわかる。

「理に適った<sup>(7)</sup>道徳的不一致の調整」とは、互いの意見がいずれも理に適っている場合、換言すると「非抑圧」「非差別」に抵触しない限り、道徳的に反対であっても、道徳的不一致の存在を認めることを意味する。見てきたように、「創造説」は「非抑圧」に抵触するため、「理に適った道徳的不一致」として容認できない。では、「創造科学」や「ID」はどうだろうか。その立場からみると、第2節で既に言及したように、「進化論の教授」が「宗教的中立性」に抵触するとも言える。しかしガットマンにとって、教育政策決定の正統性は熟議的価値にあるのであって、宗教的中立性にあるのではない。

このように教育政策の民主的正統性の諸原理が、進化論支持という形で「教授内容の世俗性」を担保することは、ガットマンにとって、教授内容の是非を決める評価尺度として新たに注目される「科学性の水準」や「科学的証拠の多寡」や「科学の定義」以上に重要である（ガットマン、2004）。というのも、「世俗的<sup>(8)</sup>基準というものは、意見の不一致を平和的に調整するためのより公平で堅固な土台となる」（ガットマン、2004、119）からである。このような考えの背景には、「道徳的な集合的進歩」（Gutmann and Thompson, 1996, 62）を前提とする「社会の意識的な再生産」（ガットマン、2004、19）へのガットマンの強い関心が控えている。そもそも、公立学校が税金で賄われていること

を踏まえると、相互的な関係性を前提しない「教育的価値の調整」を正統化するのには困難である。裏返せば、同じ理由で「より多くの（道徳的不一致の調整を含む）熟議的合意の探求」が、教育政策決定における中心的な条件になることに異論はないと思われる。よって、ガットマンの理解に従うと、教育政策決定の正統性は、宗教的中立性でも、真理性でも、科学性のみでもなく、「非抑圧」「非差別」を中核とする「相互性」に立脚した「理に適った道徳的不一致の調整」の最大化、すなわち民主的正統性に求められるのである。

## 6. 市民教育としての「創造説」教授に関する熟議的考察

では、「創造説」を、「科学」でなく「社会科・公民」で、つまり市民教育の一環として教授することは熟議的にどう考察されるだろうか。実際、デューイやガットマンと同様にリベラルな議論の中には、「創造論と進化論」の歴史的な対立状況を、多文化教育の文脈に捉え、「社会科・公民」において「宗教的見解」として紹介することは望ましいとの見解が出されている（ヌスパウム、2011）。さらに、それがアメリカ教育の現状を部分的に反映するのも確かである。実際、地域の具体的文脈における教育政策の民主的決定のもとで、宗教的諸見解が反映される教科書採択が進められる一方、どの教科書、どの宗教的諸見解が選ばれるのかをめぐり論争が起きている現状がある（藤原、2011）。

これとは対照的に、デューイやガットマンは、教授内容の世俗性を尊重する。例えばガットマンは、教授内容に関する多文化教育における道徳的不一致の認め方として、「相互関心」（mutual concern）を提起する。「相互関心」には2通りあり、1つは、女性や人種的マイノリティの文化的差異を「評価し、理解し、査定する」（Gutmann, 2009, 419）ために教科書に記載する積極的な「相互関心」である。もう1つは、個々人の信仰や宗教的実践の差異を「公的規制や精査から自由に」して、「ある共通の倫理的基準によって宗教的差異を相互に正当化し、さもなければ査定し是認したりせず」、「他者を害しない種類の宗教的差異に寛容でいる」（Ibid.）消極的な「相互関心」である。つまり、創造説教授批判は、信仰や宗教的な文化実践の教科書への記載を控えるそのような消極的な「相互関心」に由来するのである。教科書への記載は、宗教的見解であれ科学的見解であれ、権威付与を不可避免的に伴う。特に、創造説の教授は、内容の宗教的排他性ゆえに、教授内容における宗教間のみならず宗教・無宗教間の不当な差別的優遇を許容する問題を孕んでいると言える。

しかし誤解を避けるために付言すると、ガットマンは、教授内容の世俗性を強調するものの、公教育全体の世俗性までを支持する訳ではない。たとえば、ヒジャブやヤムルカなど宗教的象徴物の公立学校における着用に関容でいることは、それらを公的に是認することを意味しないため、許されるべきである。公立学校における宗教的差異は、平等な存在者である市民になるための民主教育を侵害しないかぎり調整されうるとガットマンは述べている（Gutmann, 2009）。この点で、教授内容の世俗性もまた、宗教的属性による市民的地位の格付けを回避するための民主教育的な対応と言える。



## 7. 教育政策決定における宗教言説の非排除性

しかし、ガットマンによる「教授内容の世俗性」論に対しては、実際の市民社会における「政治言説の非世俗性・宗教性」を軽視する見解であるとして、その「世俗性の非現実性」を問題視する批判がある。ケネス・ストライク（Kenneth Strike）によれば、宗教言説が政治的見解を勢力的に展開し、結論的性格を帯びる宗教言説が「相互的」な熟議の展開を妨げている現況がある。ところが、ガットマンの「教授内容における無宗教的な世俗性の強調」は、政策決定における「宗教言説と政治言説との密接な関連性」を軽視するかのようである。「創造説 vs 進化論」も例外ではないように、教育政策をめぐる宗教色を帯びた政治的イデオロギー論争が、それを理由に熟議対象外に想定されるのであれば、リベラリズムの機能不全を指摘せざるをえない、とストライクは論難する（Strike, 2007）。

しかし、ガットマンによる「教授内容の世俗性の強調」は、そもそも教育政策論争や決定における「宗教的言説の排除」を必ずしも意味するものではない。その証拠に、彼女の熟議民主主義論は次のような言明を含んでいる。「宗教的市民も世俗的市民も同じ様に『国家の言行』に対して、世俗的もしくは宗教的観点から、自由に批判可能であるべきである」（Gutmann, 2000, 143）。「宗教の相互保護（two way protection）は、いかなる宗教もしくはすべての宗教の公定宗教化に反対するのと同様に、国家による世俗主義の公定宗教化にも反対する」（Ibid）。ただ熟議民主主義は、教授内容をめぐる教育政策論争において、非抑圧・非差別を潜り抜けた「宗教的言説」（公共的言説<sup>(9)</sup>）に関しては、教育政策決定において「理にかなった道徳的不一致の調整」を試みるのである（教育政策の民主的正統性）。かくして、「宗教言説」の非排除性を具現化するための条件や道筋—民主的な篩—を備えるガットマンによる熟議民主主義論は、むしろ実質的な民主化を準備する認識を示唆する点で実践的であると言える。

## 8. 結論

以上の考察により、次のような熟議的考察をまとめることができる。宗教をめぐる教育政策の民主的決定の正統性の条件は、「相互性」を構成する「非抑圧」「非差別」に適う宗教的・無宗教的・反宗教的言説の「理にかなった道徳的不一致の調整」にある。またその一環に位置する多文化教育政策上の宗教の取り扱いに関しては、「教授内容」そして「宗教的象徴物の着用」など主題ごとに異なる。「教授内容」に関しては、消極的な「相互関心」に基づく「宗教保護」論を基盤として、教授内容の世俗性が追求される。その点、内容面での排他性が進化論に比べて高い「創造説」「創造科学」「ID」の教授は、「非抑圧」に抵触する上、積極的な「相互関心」によって「不当な差別的優遇」をもたらしかねない問題を抱えている。一方で、「宗教的象徴物の着用」に関しては、「非抑圧」「非差別」に適うため、宗教的差異の尊重として公立学校における調整が図られる。かくして、公教育における宗教の取り扱いは、一筋縄ではいかず、具体的な文脈ごとのセンシティブな民主的対応に迫られる現在進行形の主題である。

しかし、熟議的考察に立てば、民主的決定における創造説支持派という多数支配が可決した「反進化論禁止法」や「授業時間均等化法」は、将来市民としての子どもたちへの教育的抑圧や、教育政策決定における宗教的・無・反宗教的な市民間の差別的優遇など不正義の問題を抱えていることが認識できるのである。教育政策決定における「多数支配による少数抑圧・差別」を克服するために、熟議的諸条件に依拠する民主的正統性は、税金で賄われる公立学校教育が不正義を許容できない以上、それを許容する宗教的中立性より説得力があると言える。

## 付記

本報告は、科学研究費研究活動スタート支援（課題番号 17H07062）の助成による研究成果の一部である。

- 注(1) ガットマンが「宗教言説の非排除」を選択するのは、宗教と公教育との関連で発生する、非差別や非抑圧に関わる正義の問題に関して、理に適った道徳的不一致の調整（相互尊重）が要請されるからである。この点、ロールズの政治的リベラリズムと差異化を図っている（Gutmann, 2003）。
- (2) 「理由の力」「数の力」という表現は、齋藤（2012）から着想を得た。例えば「熟議デモクラシー論は、民主的な政治過程を『利益の調整』の過程ではなく、『理由の検討』のそれと捉え返し、何らかの利益の実現がはかられる場合にも、それがどれだけの数の支持者をもっているかではなく、それにどのような正当な理由（正当化理由）があるかを問う」（齋藤，2012，25）
- (3) 注1を参照のこと。
- (4) 判例史に関して、特に、鶴浦（1998）やヌスバウム（2011）を参照している。
- (5) レイモンド・ボイスヴァードは、「自己利益的な公衆」によって、「社会全体に深刻な影響を伴う」「公共的な政策決定の事例」として、スコープス裁判他を挙げている（ボイスヴァード，2014，108）。
- (6) 「理に適った道徳的不一致の調整（a reasonable moral disagreement accommodation）」は著者の用語であり、ガットマン自身は「相互尊重」（mutual respect）を同義に用いている。本論では、「相互尊重」が誤解を招きやすい用語のため、その意味する内容を示した上記の用語を使うことにする。
- (7) 先の齋藤は、「道理性」（reasonableness）を「他者の異なった立場や経験あるいは価値観を考慮に入れ、そのような他者とともに受容しうる規範を探ろうとする公共的な理性であり、そうした規範に沿って自己の合理性を相対化する」とことと定義している。ガットマンの熟議民主主義論に引きつけると、この相互の「受容規範」として「相互性」「非抑圧」「非差別」などを想定できる。
- (8) ガットマンは、基本的には「世俗的」（secular）を「非宗教的」（nonreligious）という意味で使うが、『『世俗的』な理由であれ『宗教的』な理由であれ、公共的理由すなわち公共理性（public reason）に重なり合うかもしれないし、重なり合わないかもしれない』との考えを示している（Gutmann, 2000; 2003, 230）。しかし、ここでガットマンが「公共的」ではなく「世俗的」を用いたのは、教授内容に宗教的見解（宗教的理由ではない）は含まれるべきではないとガットマンが強く考えるからではないだろうか。ここでは、宗教的言説（理由）を否定するわけではないことを確認するにとどめる。
- (9) 注5を参照されたい。

## 参照・引用文献

- A. ガットマン（2004）『民主教育論—民主主義社会における教育と政治』神山正弘（訳），同時代社。
- 鶴浦裕（1998）『進化論を拒む人々—現代カリフォルニアの創造論運動』勁草書房。

- 齋藤純一（2012）「熟議デモクラシーについて」『早稲田政治経済学雑誌』No. 384. 24-30.
- 藤原聖子（2011）『教科書の中の宗教—この奇妙な実態—』岩波書店。
- R. ボイスヴァード（2014）『ジョン・デューイー現代を問い直す』藤井千春訳，晃洋書房。
- M. ススバウム（2011）『良心の自由—アメリカの宗教的平等の伝統』河野哲也（監訳）慶應義塾大学出版会。
- Burt, B. (2008) Deliberative Democracy and Intelligent Design: The Ruling in *Kitzmiller v. Dover*. *Theory and Research in Education*. Vol. 6. No. 1. 95-105.
- Gutman, A. (1983) How Liberal Is Democracy? In MacLean, D. and Mills, C. (eds.) *Liberalism Reconsidered*. Rowman & Allanheld.
- Gutmann, A. (1985) Democratic Schools and Moral Education. *Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy*. Vol. 1. Issue. 4. 461-494.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (1996) *Democracy and Disagreement*. Cambridge, Massachusetts London, England; The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gutmann, A. (2000) Religion and State in the United States: A Defense of Two-Way Protection. In Rosenblum, N. L. (Ed.) *Obligations of Citizenship and Demands of Faith: Religious Accommodation in Pluralist Democracies*. Princeton, N. J; Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2003) Rawls on the Relationship Between Liberalism and Democracy. In Freeman, S. *The Cambridge Companion to Rawls*. Cambridge University Press.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (2003) Deliberative Democracy Beyond Process. Debating Deliberative Democracy In Fishkin & Laslett (Ed.) Blackwell Publishing.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (2004) *Why Deliberative Democracy?* Princeton and Oxford; Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2009) Educating for Individual Freedom and Democratic Citizenship: In Unity and Diversity There Is Strength. In Siegel, H. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford; New York: Oxford Press.
- Liebell, S. P. (2012) Rethinking *Dover*. Religion, Science, and the Values of Democratic Citizenship. *Politics and Religion*. Vol. 5. Issue. 2.
- Schrag, F. (2001) Political Theory and the Teaching of Creationism, In Rice, S. (Ed.) *Philosophy of Education 2001*. Urbana, Ill; Philosophy of Education Society.
- Strike, K. A. (2007) Common Schools and Uncommon Conversations: Education, Religious Speech and Public Spaces. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 41. No. 4.
- Yudof, M. G. and Kirp, D. L. and Levin, B. and Moran, R. F. (2002) Two Socialization and Student and Teacher Rights. *Educational Policy and the Law*. 4<sup>th</sup> ed. Australia; Belmont, CA: West/Thomson Learning. 148-164.